Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9470133
Centre d'intérêt: 730

Guide d'implantation à l'école secondaire d'une pédagogie de formation fondamentale. 2, Une pédagogie centrée sur des apprentissages essentiels. -- Montréal : Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, c1993.
32 p. ; 29 cm.

Bibliogr.: p. 25.

ISBN 2-89169-044-3

Vedette(s)-secondaire(s) Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation

Descripteur(s): Formation fondamentale * Objectifs d'éducation * Objectifs d'enseignement * Objectifs d'apprentissage * Guide * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Ce deuxième fascicule sur l'implantation de la formation fondamentale à l'école secondaire (cf. no 1, EDUQ : 9270546) guide les enseignants dans l'implantation d'objectifs de formation fondamentale dans leur enseignement. Une première partie leur apprend à centrer l'enseignement des disciplines sur les objectifs généraux de formation de l'école. Une seconde partie leur suggère des moyens pour centrer l'enseignement sur l'essentiel des disciplines et une troisième partie précise les conditions de succès de ces démarches.

Type de document:

74-70133

GUIDE D'IMPLANTATION

À L'ÉCOLE SECONDAIRE

d'une pédagogie de

FORMATION FONDAMENTALE

Une pédagogie centrée sur des apprentissages essentiels

FASCICULE 2

94-70123

GUIDE D'IMPLANTATION

À L'ÉCOLE SECONDAIRE

d'une pédagogie de

FORMATION FONDAMENTALE

Une pédagogie centrée sur des apprentissages essentiels

CADRE

Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre :

Guide d'implantation à l'école secondaire d'une pédagogie de formation fondamentale

L'ouvrage complet comprendra 3 v.
Fait suite à: La Formation fondamentale et l'école secondaire.
Sommaire partiel: Fasc. 1. La sensibilisation et la mobilisation du milieu. L'identification d'objectifs de formation fondamentale - Fasc. 2. Une pédagogie centrée sur des apprentissages essentiels.

ISBN 2-89169-043-5 (v. 1) - ISBN 2-89169-044-3 (v. 2)

1. Éducation de base. 2. Enseignement secondaire - Québec (Province) - Finalités. I. Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation.

LC1035.4.G84 1992 373'.011 C92-096321-8

Dans cette publication, le masculin est utilisé comme générique, sans discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale du Québec
4e trimestre 1993
ISBN 2-89169-043-5 (V.1)
ISBN 2-89169-044-3 (V.2)

Copyright © 1993
Centre d'animation, de développement et
de recherche en éducation (CADRE)

Distribution :
Centre de documentation du CADRE
1940, boul. Henri-Bourassa est
Montréal (Québec)
H2B 1S2
(514) 381-8891 — Télécopieur : (514) 381-4086

Prix : 5 $

Conception graphique :
EMBÉ graphisme enr.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 1

PREMIÈRE PARTIE : Centrer l'enseignement des disciplines sur les objectifs généraux de formation de l'école 7

État de la question 7
1. Un exemple : «Lire efficacement» 7
2. Un modèle de démarche 10

DEUXIÈME PARTIE : Centrer l'enseignement sur l'essentiel des disciplines 14

État de la question 14
1. Des exemples : 1.1 L'enseignement moral et religieux catholique 16
1.2 L'enseignement de l'histoire 17
1.3 L'enseignement des sciences physiques 18
1.4 L'enseignement des arts 19

2. La démarche pédagogique 19
2.1 La dimension organisationnelle 20
2.2 La dimension pédagogique 20

TROISIÈME PARTIE : Les conditions de succès de ces démarches 22

1. La mobilisation du personnel 22
2. L'implantation de la pédagogie 23

BIBLIOGRAPHIE 25

ANNEXE 1 : Compétences génériques transdisciplinaires : 26
Savoir lire 26
Savoir travailler 28

ANNEXE 2 : Activités d'apprentissage de la lecture 29

ANNEXE 3 : Compétences génériques disciplinaires 30

INTRODUCTION

Soutenue par l'Association des institutions d'enseignement secondaire (AIES), le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE) et le Ministère de l'Éducation (MEQ), une équipe de praticiens de l'enseignement secondaire s'est donné pour mission, depuis quatre ans, d'aider les enseignants à implanter dans les écoles une pédagogie de formation fondamentale.

Tirant parti d'expériences dans leurs milieux respectifs, les membres ont d'abord élaboré, en 1989-1990, un Guide de réflexion : la formation fondamentale et l'école secondaire, *puis en 1990-1991, le premier fascicule d'un* Guide d'implantation à l'école secondaire d'une pédagogie de formation fondamentale.

Dans le fascicule 1 du Guide d'implantation, *on proposait des façons de faire pour mobiliser le personnel et pour identifier les objectifs de formation fondamentale priorisés par l'école. Le fascicule 2 vise maintenant à guider les enseignants dans l'implantation d'objectifs de formation fondamentale dans leur enseignement, dans l'implantation d'**une pédagogie centrée sur des apprentissages essentiels**.*

Une perspective pédagogique

Aux étapes précédentes de notre démarche, il a été établi qu'une pédagogie de formation fondamentale exige de centrer l'enseignement sur l'élève, sur l'acquisition de compétences et d'habiletés de base, sur les apprentissages essentiels. Dans cette perspective, l'enseignant, davantage pédagogue que spécialiste, se sert de sa discipline comme d'un instrument de formation fondamentale.

Mais à ce point de sa réflexion, il se demande **comment faire** pour centrer son enseignement sur des apprentissages essentiels; comment se servir de sa discipline pour mener l'élève à la maîtrise d'habiletés et de savoirs fondamentaux, de compétences génériques. C'est dans cette perspective pédagogique précise du «comment faire» que se situe le présent texte.

Trois parties

Ce fascicule comprend trois parties. Dans une **première**, et en lien direct avec le fascicule 1, on propose des façons de faire pour centrer l'enseignement des diverses disciplines sur les objectifs généraux de formation priorisés par l'école. Dans la **deuxième**, on suggère des moyens pour aller à l'essentiel d'une discipline et en tirer son apport spécifique à la formation fondamentale de l'élève. On rappelle enfin, dans une **troisième** partie, un ensemble de conditions d'efficacité de cette double démarche des enseignants.

Membres du comité

M. Michel Blain, Collège de l'Assomption, L'Assomption
M. Serge De Serres, École secondaire Jean-de-la-Mennais, La Prairie
M. Mario Gaudet, Institut Esther-Blondin, Saint-Jacques
M. Paul-Émile Gingras, consultant-chercheur, Montréal
M. Jean-Guy Hamel, Ministère de l'Éducation, Québec
M. Benoît Larue, Collège du Mont-Sainte-Anne, Rock-Forest
Mme Edith Lavoie, p.m., Collège Saint-Maurice, Saint-Hyacinthe
Mme Lise Méthot, Couvent Notre-Dame-de-Toutes-Grâces, Lévis
M. Pierre Miville-Deschênes, Villa Maria, Montréal
M. Michel Monette, Commission scolaire de Châteauguay, Châteauguay
M. Louis Normandeau, AIES-CADRE, Montréal
M. Jean Pennaber, Collège Jean-de-Brébeuf, Montréal
M. Yves Robillard, Collège Ville-Marie, Montréal

Remerciements

Cette recherche a été réalisée grâce à la collaboration du ministère de l'Éducation, de l'A.I.E.S. et du CADRE. Responsable de la publication, le CADRE remercie :

- la Direction générale de la recherche et du développement du ministère de l'Éducation, qui a subventionné cette étude;
- les membres du comité, qui ont établi le texte;
- M. Louis Normandeau, responsable du secteur de l'enseignement à l'AIES, qui a présidé les séances du comité;
- M. Paul-Émile Gingras, chercheur, personne-ressource auprès du comité.

PREMIÈRE PARTIE

Centrer l'enseignement des disciplines sur les objectifs généraux de formation de l'école

ÉTAT DE LA QUESTION

À l'école secondaire, les disciplines sont des instruments de formation. Nous nous servons des disciplines pour développer chez les élèves des compétences génériques : apprendre à lire, à écouter et à parler; apprendre à travailler de façon autonome et méthodique; apprendre à analyser, à critiquer, à résoudre des problèmes; apprendre à se connaître, à découvrir l'homme, la société et l'univers; apprendre à apprendre. Ce postulat était à la base de notre guide de réflexion *La formation fondamentale et l'école secondaire*.

À l'aide des indications du fascicule 1 du *Guide d'implantation d'une pédagogie de formation fondamentale*, les membres du personnel ont identifié les objectifs de formation fondamentale que l'école entend prioriser. Par exemple, à Jean-de-la-Mennais on a privilégié l'apprentissage de la lecture, et, à la Commission scolaire de Chambly, celui du travail méthodique.

Comment faire, maintenant, pour centrer l'enseignement sur ces compétences génériques transdisciplinaires? Telle est la question à laquelle nous tenterons de répondre dans cette première partie du fascicule 2.

Nous répondrons à cette question en deux temps. Dans un premier, nous décrirons rapidement une expérience particulière, soit celle qu'a vécue L'École secondaire Jean-de-la-Mennais; dans un deuxième, nous proposerons, à partir de cet exemple, un modèle général de démarche.

1. UN EXEMPLE : LIRE EFFICACEMENT

Trois raisons ont plus spécialement amené notre comité à retenir, comme exemple, l'expérience de Jean-de-la-Mennais. Amorcée en septembre 1988, elle est d'abord assez avancée pour être significative. Elle se passe ensuite dans le cadre d'une école et fait appel à la participation tant collective qu'individuelle des enseignants. Enfin, centrée sur une compétence générique particulière : lire efficacement, la démarche est généralisable.

Étapes préparatoires

L'entreprise d'implantation d'une pédagogie de la lecture menée depuis septembre 1990 a été précédée des six étapes suivantes :

- la sensibilisation du personnel à la question de la formation fondamentale;
- un accord institutionnel sur le concept de formation fondamentale;
- l'acceptation par le personnel des principes directeurs de la démarche;
- la consultation du milieu sur le choix d'un champ d'habiletés;
- l'identification de 11 compétences génériques à prioriser par l'école;
- le choix effectué par le personnel, à partir de critères d'importance, d'urgence et d'intérêt, de l'apprentissage : *lire efficacement*.

La mise en oeuvre

Le Conseil de direction de l'institution appuie officiellement le projet. Il confie le dossier au Directeur des services pédagogiques. Le Comité de développement pédagogique de l'école agit comme comité aviseur.

Le porteur du dossier et le comité aviseur ont pour responsabilités :

- de maintenir l'intérêt du personnel pour le projet;
- d'organiser l'information et la consultation du personnel;
- de fournir aux enseignants le soutien nécessaire à leur réflexion et à leur action.

Le projet est lancé à l'occasion d'une journée pédagogique. Selon le fonctionnement traditionnel de l'école, on y privilégie le travail en ateliers. Les buts de la rencontre sont :

- d'informer le milieu de l'état du projet institutionnel sur la formation fondamentale;
- de consulter le personnel sur les objectifs et le déroulement de la présente étape.

En concertation, on convient des trois orientations suivantes :

- déterminer des niveaux et des seuils de performance en lecture;
- élaborer des activités d'apprentissage de la lecture;
- mesurer l'efficacité de la lecture.

Niveaux et seuils de performance

Pour expliciter le concept de la lecture, le Comité recourt à l'expertise d'un spécialiste dans le domaine. Dans le cas, il s'agit d'une consultante externe. Celle-ci a la double tâche d'amener le personnel, par ses exposés et son soutien aux groupes internes de travail, à une compréhension commune du concept de la lecture et des niveaux et seuils de performance en lecture.

À l'expérience, le Comité se rend compte qu'il vaut mieux ne pas multiplier les exposés en assemblée générale, mais nourrir les enseignants par de l'information écrite et accompagner les équipes de réflexion. Il s'avère encore nécessaire de revenir, plusieurs fois, lors des rencontres pédagogiques, sur les notions de niveau et de seuil de compétence, si on veut en assurer une compréhension commune adéquate.

Ces travaux permettent de clarifier les notions de niveau et de seuil de performance :

- **niveau** : degré d'efficacité à atteindre pour assurer le développement de l'habileté;
- **seuil** : échelon à franchir pour permettre l'atteinte d'un niveau.

On parvient ainsi à déterminer les niveaux et seuils de performance en lecture. On en trouvera les énoncés à l'*Annexe 1* du présent document.

Les activités d'apprentissage

Une fois instruits de ces notions de niveaux et de seuils de compétence en lecture, les enseignants doivent concevoir des activités d'apprentissage qui vont favoriser l'acquisition de cette compétence.

Apprendre à lire n'est pas que l'affaire des professeurs de langues. Toutes les disciplines peuvent servir d'instruments pour apprendre à décoder un texte, en saisir l'information essentielle et la reformuler dans ses propres mots. Individuellement ou en équipes disciplinaires, les enseignants de physique, d'histoire ou de mathématiques se mettent à la tâche et déterminent des activités par lesquelles ils vont apprendre à leurs élèves à lire efficacement.

L'entreprise est motivante pour les enseignants : on quitte le monde des concepts pour descendre sur les terrains d'application. Ce n'est pas un enthousiasme général, mais chaque discipline a son petit groupe de travail.

Quelle que soit la discipline, on identifie les textes appropriés à l'exercice de la lecture. En sciences et en mathématiques, on accordera une attention spéciale à la compréhension des données d'un problème et les élèves seront constamment appelés à reformuler ce problème dans leurs propres termes. Un professeur d'histoire exigera que ses élèves regroupent régulièrement, dans des tableaux synoptiques, les informations essentielles des chapitres de leur manuel. Bref, chacun révisant son plan de cours, les enseignants déterminent lieux et moments pour faire le résumé, l'analyse et la synthèse de textes.

Une telle démarche exige un accompagnement, une aide individuelle. Ici, on recourra au consultant externe, aux membres du comité aviseur du projet, au conseiller pédagogique, aux collègues plus expérimentés.

L'évaluation de l'apprentissage de la lecture

L'évaluation est le révélateur d'une démarche pédagogique. Elle en traduit à la fois l'objectif et les résultats. L'apprentissage de la lecture doit faire l'objet d'une évaluation spécifique.

À Jean-de-la-Mennais, cette évaluation prendra deux formes :

- chaque enseignant procédera par ses contrôles et examens, par des questions et travaux appropriés, à une évaluation de la compétence de ses élèves en lecture;
- la direction de l'école préparera un test de lecture que subiront tous les élèves à leur entrée, puis une épreuve pour chacun des trois niveaux de compétences. À chaque niveau, l'épreuve sera administrée à deux groupes-cibles. La correction de toutes les épreuves sera confiée à une même personne.

2. UN MODÈLE DE DÉMARCHE

Il est possible de dégager de l'expérience de L'École secondaire de Jean-de-la-Mennais un modèle de démarche pédagogique pour centrer l'enseignement des diverses disciplines sur des objectifs de formation fondamentale, sur des compétences génériques transdisciplinaires.

En examinant la démarche de Jean-de-la-Mennais, on distingue trois étapes : les **préalables**, la **planification** et l'**implantation**.

2.1 Les préalables

Centrer l'enseignement des disciplines sur un objectif général de formation priorisé par l'école présuppose que celle-ci a déjà franchi les étapes proposées dans le fascicule 1 du *Guide d'implantation*.

- la sensibilisation du milieu à la problématique et au concept de la formation fondamentale;
- l'accord du personnel de l'école sur les principes et le déroulement d'un projet institutionnel sur la formation fondamentale;
- l'identification par l'école d'un objectif général de formation qui fera l'objet de cette expérimentation pédagogique.

2.2 La planification

L'expérience de Jean-de-la-Mennais nous suggère de distinguer aussi, dans la mise en oeuvre d'une pédagogie centrée sur la maîtrise de compétences génériques, les étapes de planification et d'implantation. Le cheminement variable des écoles affectera la durée de ces deux étapes, mais il nous paraît prudent de prévoir consacrer une année à chacune.

Planifier, c'est déterminer des objectifs précis et les moyens à prendre pour les atteindre dans des délais prévus. Mais, planifier un projet institutionnel, c'est aussi sensibiliser le personnel à l'entreprise et le mobiliser pour l'action.

Cette double dimension de la planification implique notamment :

- la préparation par le porteur du dossier et le comité aviseur d'un *devis d'opérations*, soit :
    - le rappel du travail antérieur,
    - la problématique actuelle,
    - les objectifs poursuivis,
    - l'approche et les activités proposées,
    - un échéancier de travail;

- la diffusion dans le milieu d'une *information* pertinente concernant plus particulièrement :
    - les objectifs et le déroulement de cette étape de planification,
    - la clarification des concepts de compétence générique et de pédagogie centrée sur des apprentissages essentiels transdisciplinaires;

- les contacts personnels des responsables du projet avec des individus et de petits groupes pour obtenir la *rétroaction* du milieu :
    - percevoir les appuis et les résistances,
    - clarifier les enjeux,
    - faire une publicité personnalisée;

- l'organisation d'une *rencontre pédagogique de lancement* (une journée) des activités :
    - déclaration d'intention de la direction de l'école et annonce des ressources et du soutien accordés au projet;
    - discussion des objectifs du projet et du devis d'opérations,
    - exposé théorique et discussion en ateliers sur l'objectif de formation fondamentale que l'école entend poursuivre;

- la préparation d'une ou deux *rencontres pédagogiques supplémentaires* (journées ou demi-journées) ayant pour objets :
    - l'explicitation et l'entendement commun de l'objectif de formation : niveaux et seuils de compétence en la matière;
    - l'illustration, à l'aide d'explications et d'exemples, des terrains d'application dans les plans de cours et des stratégies pédagogiques à adopter.

2.3 L'implantation

À l'étape de la planification, le personnel s'est approprié les éléments conceptuels de l'objectif visé, soit, dans le cas de Jean-de-la-Mennais, celui de l'apprentissage de la lecture. Il s'est familiarisé avec les notions des niveaux et seuils de performance. Il a compris que tous les enseignants, quelle que soit leur discipline, doivent collectivement contribuer à l'acquisition de cette compétence générique par les élèves, qu'ils participent à une opération institutionnelle, transdisciplinaire.

Cette étape étant franchie, le milieu est prêt pour celle de l'*implantation*. Dans un premier temps, le responsable du dossier et le comité aviseur prendront soin de *baliser l'opération*; puis, ils accompagneront et soutiendront les enseignants qui, individuellement ou en équipes disciplinaires, élaboreront les *activités* d'enseignement et d'évaluation visant spécifiquement cet apprentissage essentiel.

Les balises

- Identifier les équipes disciplinaires et les enseignants intéressés à travailler à cette expérimentation.
- Identifier les groupes-classes où se fera l'expérimentation.
- Proposer une méthodologie de travail et un calendrier d'opérations.
- Informer le personnel des ressources internes et externes de soutien mises à leur disposition et des services d'accompagnement offerts.
- Préciser les modalités d'évaluation de cet apprentissage que l'institution prévoit pour l'ensemble des élèves et pour ceux des groupes-cibles.

Les activités d'enseignement

Nous entrons ici sur le terrain de l'enseignant. Il relève de l'enseignant de faire le choix de ses activités d'enseignement, en l'occurrence, d'identifier les terrains favorables à l'apprentissage essentiel priorisé par l'école. Nous ne saurions, dans ce Guide, aller plus avant et nous substituer aux enseignants.

C'est l'enseignant, seul ou en équipe disciplinaire, qui en revoyant son plan de cours, déterminera les activités d'enseignement par lesquelles sa discipline contribuera à l'acquisition de la compétence générique recherchée. Si à l'étape précédente, les niveaux et les seuils de compétence ont été précisés et explicités, il devrait être possible de créer des situations d'apprentissage et choisir le matériel didactique approprié.

Si on se réfère à l'expérience de la lecture à Jean-de-la-Mennais, tous les enseignants, quelle que soit leur discipline, sont en mesure d'apprendre aux élèves à résumer, analyser et synthétiser. Tous, ils peuvent amener l'élève à repérer les informations contenues dans un texte, identifier l'information essentielle et la reformuler. Tous, ils peuvent apprendre à analyser une phrase, un paragraphe, ou à saisir le plan d'un texte.

Sauf exception, l'enseignant aura cependant besoin d'être accompagné dans sa démarche. Ce sera le rôle du comité aviseur d'assurer cet accompagnement ; de susciter la formation de petits groupes disciplinaires; de mettre l'expertise de collègues expérimentés ou d'aides externes à leur disposition; d'informer le milieu sur des expériences exemplaires, sur les démarches et sur les résultats obtenus par tel enseignant ou telle équipe.

EN CONCLUSION

Nous demeurons conscients des limites du présent *Guide*. La recherche et l'expérimentation dans le domaine en sont encore à leurs débuts. On sait actuellement davantage «quoi faire» que «comment faire». L'École secondaire Jean-de-la-Mennais a cependant fait la preuve que, même dans l'état actuel de la recherche, il est possible d'amener les personnels d'une école à travailler collectivement à la poursuite d'un objectif général de formation.

DEUXIÈME PARTIE

Centrer l'enseignement sur l'essentiel des disciplines

ÉTAT DE LA QUESTION

Dans un récent avis à la Ministre, le Conseil supérieur de l'Éducation distingue deux types d'objectifs de formation fondamentale :

1) les apprentissages essentiels spécifiques aux disciplines :

«En permettant d'accéder aux fondements conceptuels, historiques et méthodologiques, la formation fondamentale tire l'essentiel de l'apport spécifique de chaque discipline ou technique à la formation globale de l'étudiant ou de l'étudiante» ;

2) les apprentissages essentiels génériques ou transdisciplinaires :

«À travers les apprentissages spécifiques aux disciplines et aux techniques, des connaissances, habiletés et attitudes génériques sont aussi visées... On parle ici, par exemple, des capacités d'analyse et de synthèse, de raisonnement, de critique, d'analyse de problèmes; on parle aussi de capacité d'apprendre à apprendre, de méthodes de travail, de métacognition et d'intégration des savoirs; on évoque également les attitudes d'autonomie, de créativité et de responsabilité. Les disciplines et les techniques ont leurs apports spécifiques; mais, par leur aspect ouvert et instrumental, elles participent aussi à l'acquisition de ces apprentissages génériques fondamentaux, transdisciplinaires et transférables»[1].

Ces deux types d'apprentissages essentiels ont servi de cadre au présent document. Dans une première partie, nous nous sommes demandé comment centrer l'enseignement des disciplines sur les objectifs généraux de formation ou sur les apprentissages essentiels transdisciplinaires. Dans cette deuxième partie, nous nous interrogerons sur l'apport spécifique des diverses disciplines à la formation fondamentale de l'élève, soit sur la façon de faire pour centrer l'enseignement sur l'essentiel des disciplines.

---

[1] *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXIe siècle*. Avis du Conseil supérieur de l'Éducation à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 25 septembre 1992, p. 41.

Dans une formule lapidaire, le philosophe américain de l'éducation, Lewis Mayhew, pose bien la question :

> «Qu'enseigneriez-vous et comment l'enseigneriez-vous, si vous saviez que vos élèves ne prendraient jamais d'autre cours dans votre discipline ?»
> (cité par Jerry G. Gaff, dans «General Education Today», p. 110)

Si, pour nos élèves, ce cours était le dernier, nous chercherions à aller à l'essentiel de la discipline : à ses principes et concepts de base, à ses fondements historiques et méthodologiques. Notre enseignement viserait à exploiter au mieux la contribution spécifique de cette discipline à la formation fondamentale.

Certes, et c'est le postulat à la base de la première partie de ce document, l'enseignement de toutes les disciplines peut contribuer à l'acquisition de compétences génériques : apprendre à lire, à travailler, à raisonner, à résoudre un problème, etc. Il demeure que chaque discipline apporte une contribution spécifique au développement et à l'accroissement des capacités humaines.

Ainsi, les arts sont reconnus comme un lieu privilégié de la créativité tandis que les techniques sont de la province du savoir-faire. Le raisonnement rigoureux est particulièrement exigé en mathématiques et en sciences. L'histoire est une discipline excellente pour apprendre à traiter l'information ou à se situer dans le temps. On pense aux langues comme à des instruments de pensée et de communication, et aux grandes oeuvres littéraires comme à des occasions spécialement favorables au questionnement sur l'homme, l'univers et la société.

Depuis toujours, le curriculum est organisé autour de diverses disciplines, chacune ayant ses propriétés et son apport spécifique à la formation fondamentale des élèves. L'enseignant doit donc se demander : «Quels objectifs faut-il viser en enseignant cette discipline? Quelles compétences l'enseignement de cette discipline pourrait le mieux permettre d'acquérir et à quelles conditions?»[2]

Comme le rappellent Forcier-Laliberté, dans leur analyse de l'ouvrage de Michel Develay «De l'apprentissage à l'enseignement», la fréquentation d'une discipline ne produit pas automatiquement les fruits qu'on serait en droit d'attendre. À titre d'exemple, notent les auteurs, «Ce n'est pas parce que la pratique de la science, disons la physique, exige et développe une mystérieuse synergie, par exemple l'imagination créatrice, qu'on peut inférer que la fréquentation de cette discipline scolaire, qu'on appelle aussi la physique, développera cette disposition». Il y a une marge entre le savoir savant et le savoir scolaire, entre la discipline et l'enseignement de la discipline.

C'est le rôle de l'enseignant d'assurer la transposition didactique, de faire en sorte que «l'élève soit le plus possible mis en contact avec la démarche de la science en question, sa méthodologie, sa façon d'aborder les problèmes.»

---

[2] Cf. Paul Forcier et Jacques Laliberté, «Enseigner ... oui, mais comment», dans **Pédagogie collégiale**, vol. 6 no 3, pp 22-26

Nous reconnaissons que cette réflexion sur le sujet ne fait que s'amorcer chez nous. On en retrace des éléments dans les objectifs généraux des programmes d'études et dans les introductions des cours. Dans son dossier-souche sur la formation fondamentale, le CADRE a recensé un certain nombre de recherches sur le sujet, aux États-Unis, en France et en Angleterre. On trouvera, à l'ANNEXE 2 de ce fascicule, des listes d'apprentissages disciplinaires essentiels. Il nous semble toutefois que les exemples suivants peuvent inspirer notre réflexion et notre démarche.

1. DES EXEMPLES

1.1 L'enseignement moral et religieux

Face au programme d'enseignement moral et religieux au secondaire, le Comité catholique du Conseil supérieur se soucie moins des objectifs terminaux et de la matière à couvrir que des connaissances, habiletés et attitudes essentielles que permet d'acquérir cette discipline.

Pour le Comité catholique, les apprentissages essentiels sont :

- se situer, au Québec, face à la foi et à la vie chrétienne d'hier et d'aujourd'hui;
- s'ouvrir au monde intérieur, à la dimension spirituelle de l'expérience humaine;
- reconnaître les grandes traditions religieuses et les manifestations du religieux dans notre milieu;
- exercer son jugement moral dans un monde relativiste et problématique;
- lire la Bible dans son sens originel et dans sa signification actuelle;
- interpréter l'actualité à la lumière de la foi et de l'expérience chrétiennes.

Le Comité catholique ne nous dit pas comment il est parvenu à identifier ces apprentissages essentiels. Il suggère cependant des moyens de «centrer la pédagogie sur l'acte d'apprendre en vue de la maîtrise des six apprentissages essentiels», soit par exemple :

- aborder en classe des problèmes réels à résoudre et de vraies questions à éclaircir;
- amener les élèves à poser leurs questions, à se parler, à s'entraider à comprendre, à faire des recherches, à se rendre compte de ce qui est déjà maîtrisé et de ce qui reste à apprendre;
- favoriser l'échange de propos entre élèves sur leurs convictions, leurs doutes, leurs refus, leurs difficultés, ...;
- permettre aux élèves de dépasser la perception immédiate et partielle des réalités, d'élargir leurs points de vue et de les confronter aux expressions croyantes de la tradition chrétienne et des autres traditions religieuses;
- enseigner en proposant des contenus appropriés; animer des échanges, guider la démarche d'apprentissage.

Dans ce contexte, conclut le Comité catholique, «les élèves perçoivent bien le rapport de l'enseignement moral et religieux à la réalité contemporaine et demeurent conscients de la pertinence de ce qu'ils et elles apprennent» (Cf. Avis du Comité catholique, pp. 7, 15 et 16).

1.2 L'histoire

Il y a deux façons d'enseigner l'histoire. Dans la première, l'enseignement est centré sur le processus d'apprentissage et le développement de l'élève : l'enseignant se sert de sa discipline pour former l'élève. Dans la deuxième, l'enseignant vise à transmettre des connaissances : l'enseignement est centré sur l'appropriation du savoir par l'élève.

Dans le premier cas, l'enseignement est centré sur des apprentissages essentiels :

- recherche et traitement de l'information;
- jugement critique face aux sources et aux idées;
- situation dans le temps et dans l'espace;
- conscience historique;
- acculturation ou appropriation des valeurs culturelles de la société;
- maîtrise de la démarche de l'historien;
- compréhension de concepts de base, comme ceux de culture, civilisation, nation, État, démocratie, socialisation, ...

Ayant visé de tels apprentissages, l'enseignant peut, à l'heure des contrôles et des examens, demander à l'élève comment et pourquoi le travail a évolué, au Québec, depuis l'ère de l'économie primaire jusqu'à celle du tertiaire, passant de l'agriculture et de l'artisanat à l'usine et à la manufacture puis aux services. L'enseignant peut encore demander à l'élève pourquoi et comment l'État est devenu le maître d'oeuvre de l'éducation, après en avoir laissé la responsabilité à l'Église pendant des siècles.

Dans le second cas, l'enseignement est centré sur la transmission des connaissances : qui a fait quoi et quand, particulièrement dans les domaines politique et militaire! Un tel enseignement, axé sur l'information plus que sur la formation prépare bien l'élève à répondre à des questions comme les suivantes tirées des épreuves ministérielles :

- quelle compagnie a remplacé celle des Cent-Associés : Baie d'Hudson, Caen, Nouvelle-France, Montmorency ou Nord-Ouest ?
- il est nommé par le roi et représente ce dernier dans la colonie : le seigneur, le capitaine de milice, l'intendant ou le gouverneur ?
- entre 1608 et 1760, la majorité des immigrants sont des paysans, des soldats, des hommes libres ou des engagés ?
- pendant la guerre de la conquête, trois fortifications protègent la route des Grands-Lacs; lesquelles parmi les suivantes : Frontenac, Oswego, Niagara et William-Henry?
- quel est le journal créé par Bédard au début du XIX[e] siècle : la Vérité, le Canadien, l'Événement, la Minerve ou le Journal de Québec ?

Les épreuves ministérielles feront-elles problème à l'enseignement d'une histoire centrée sur les apprentissages essentiels? Probablement pas. D'abord parce que l'examen d'État semble évoluer actuellement vers l'évaluation de l'essentiel; puis, aussi parce que la formation fondamentale ne néglige pas les contenus. On peut parier que l'élève qui maîtrise l'essentiel réussira bien, sauf pour quelques détails, à l'examen ministériel en histoire.

1.3 L'enseignement des sciences physiques

Nous avons demandé à un enseignant d'expérience du Collège Jean-de-Brébeuf ce qui, selon lui, constitue l'essentiel de l'enseignement des sciences physiques.

Au secondaire, nous dit-il d'entrée de jeu, nous n'avons pas à former des spécialistes, chimistes ou physiciens. Les sciences sont, comme les autres disciplines, des instruments de formation fondamentale. Or, la contribution spécifique des sciences à la formation fondamentale de l'élève doit s'entendre de l'initiation progressive qu'elles permettent, de la 1re à la 5e secondaire, à la méthode scientifique. Plus qu'une acquisition de connaissances en diverses sciences, une compréhension et une appropriation de la méthode expérimentale.

Les sciences servent de cadre à l'organisation des idées. L'élève apprend à observer le fait concret, le phénomène, à se poser des questions, à formuler des hypothèses et à les vérifier. Partant du réel, du concret, du vécu, l'élève apprend à observer, discuter et conclure.

L'élève observe un corps en mouvement. Il découvre que la quantité de mouvement se mesure à la vitesse et à la masse; il découvre l'inertie de la matière. À l'aide de mathématiques élémentaires, il apprend à mesurer quantitativement, de façon précise, ce mouvement.

L'observation mène à la discussion. Comment les résultats obtenus se comparent-ils aux résultats attendus? Pourquoi en diffèrent-ils? Un autre phénomène serait-il entré en ligne de compte?

Quelles conclusions tirer? Peut-on généraliser, en déduire une loi, une théorie?

Essentiellement, l'élève fait l'apprentissage de la méthode scientifique : il apprend progressivement à reconnaître les éléments constitutifs d'un phénomène, à les mesurer, à les évaluer, à les expliquer, à en déduire des conclusions, à en vérifier l'application, à aller du connu à l'inconnu.

Le cheminement de l'élève dans cette appropriation de la méthode scientifique l'amène encore à exprimer et communiquer ses idées, à rédiger un compte rendu de son travail. Il doit apprendre à choisir et coordonner les éléments de son observation, de sa discussion et de ses conclusions.

Le rôle de l'enseignant ne tient pas tant alors du savant que du pédagogue. Il n'est pas d'abord le spécialiste qui transmet son savoir, mais le pédagogue qui met l'élève en situation, qui l'oriente dans ses observations, qui l'interroge, qui le guide dans son cheminement. Si le maître a su, par un choix de situations significatives, motiver l'élève; s'il a su l'accompagner au laboratoire; s'il a su inciter l'élève à relever sans cesse de nouveaux défis, il aura centré l'enseignement des sciences physiques sur des apprentissages essentiels.

Dans un monde définitivement scientifique, quelle que soit son occupation ou sa profession, l'élève sera confronté, demain, à des phénomènes scientifiques. Il doit être préparé à les comprendre. L'apprentissage de la méthode scientifique développe, au surplus, des habiletés transférables : l'élève y apprend à travailler, à raisonner, à résoudre des problèmes.

1.4 L'enseignement des arts

Pour décrire l'essentiel de l'enseignement des arts, nous retenons d'abord quelques paragraphes d'un document adressé par le Collège Jean-de-Brébeuf aux parents des élèves inscrits en arts plastiques. Une entrevue avec les responsables de l'enseignement de cette discipline permet ensuite d'expliciter ces premiers propos.

> «Les arts plastiques sont un lieu de rencontre privilégié entre la pensée qui engendre des idées et la main qui les réalise. Ces idées naissent de notre capacité d'observer le monde par le biais de notre raison et de notre sensibilité. Le fruit de l'observation est concrétisé dans les dessins, les peintures, les sculptures que l'on réalise après avoir appris le langage propre aux arts visuels, les gestes appropriés à l'exécution des images par l'utilisation adéquate des outils et des techniques.
>
> Ainsi, habilité à penser et à agir, l'étudiant en arts plastiques tout comme l'artiste visent à créer «l'unique», qui témoigne de leur vision personnelle des êtres et des choses. C'est pourquoi l'étudiant en arts plastiques et l'artiste ne peuvent pas être que des techniciens habiles qui flattent l'oeil par des représentations pseudo-réalistes et séduisantes, mais ils sont ceux qui démontrent leur capacité de sentir, de vibrer et d'émouvoir le spectateur.»

L'essentiel de la démarche artistique va donc de l'observation à l'imagination et à l'invention. L'observation nourrit l'imaginaire et mène à la création. Essentiellement, l'élève apprend à percevoir le réel, à y réagir et à donner un sens à ses perceptions, à exploiter ces perceptions pour s'exprimer.

À l'aide de consignes et de techniques, par une initiation au langage artistique, l'enseignant apprend à l'élève à décoder un environnement donné ou une oeuvre d'art, à lire : lignes, formes, couleurs, textures, espaces, ... Les perceptions éveillent chez l'élève des images, des idées, des émotions. Celui-ci tente alors d'exprimer sa vision personnelle des êtres et des choses. Il peut enfin regarder son travail et le comparer à celui des autres, se mieux comprendre et mieux s'exprimer.

Tel peut être l'apport spécifique de l'enseignement des arts à la formation fondamentale de l'élève. En somme, même s'il a un cheminement particulier, cet enseignement poursuit les objectifs fondamentaux de la formation secondaire : découvrir la réalité des êtres et des choses, réagir et s'exprimer.

2. LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

L'état de la question et les exemples précédents nous permettent maintenant d'entrevoir une démarche pédagogique centrée sur l'essentiel des disciplines. Nous distinguerons la dimension organisationnelle et la dimension pédagogique de cette démarche.

2.1 La dimension organisationnelle

Avant d'engager le personnel de l'école dans l'opération, le porteur du dossier et le comité aviseur doivent planifier et organiser les activités d'information et de formation des enseignants :

- constituer la documentation pertinente, d'où l'on tirera les éléments d'information à transmettre au personnel;
- préciser les modalités de la diffusion de l'information : condensé de lectures, communiqués, articles dans le bulletin de l'école, rapports périodiques sur le déroulement du projet;
- organiser les rencontres d'information et de discussion : réunions pédagogiques, sessions d'études;
- identifier les personnes-ressources qui, de l'interne ou de l'externe, seront appelées à informer le personnel;
- préparer un cadre de référence de la démarche et en informer le personnel : objectifs visés, mode de fonctionnement, activités et échéancier, ressources disponibles, modes d'évaluation du projet.

Le fascicule 1 du *Guide*, pages 7-12, pose les balises opérationnelles d'un projet d'implantation d'une pédagogie de formation fondamentale. Nous ne ferons ici que les rappeler, en recommandant à l'usager de se référer à ce premier fascicule :

- l'engagement officiel et effectif de la direction de l'école;
- le leadership du responsable du dossier;
- le respect de la dynamique et du fonctionnement de la maison;
- la précision des objectifs du projet;
- l'information et la rétroaction du personnel;
- l'accompagnement des groupes et des individus dans leur cheminement;
- la qualité des personnes mises à contribution pour l'animation;
- l'organisation des rencontres pédagogiques;
- la précision du devis et du calendrier des opérations;
- l'évaluation continue du projet.

2.2 La dimension pédagogique

À toutes fins pratiques, les enseignants ont deux défis à relever :

- identifier les apprentissages essentiels spécifiques à leurs disciplines;
- réviser leurs plans de cours pour mieux assurer ces apprentissages.

Identifier les apprentissages essentiels spécifiques

Il faut beaucoup de métier pour aller à l'essentiel d'une discipline. Moins on est expérimenté, plus il y a risque de s'attacher au détail et de perdre de vue l'essentiel. C'est pourquoi, selon la tradition pédagogique des Jésuites, on confiait l'enseignement des classes inférieures aux maîtres les plus expérimentés. Et on connaît des doyens de facultés universitaires qui, soucieux de pédagogie, se réservent les cours d'introduction à leurs disciplines.

Certains enseignants se demanderont donc s'ils sont capables d'identifier les apprentissages essentiels spécifiques aux disciplines dont on leur a confié l'enseignement. Nous le croyons.

Difficilement peut-être, si chacun s'attaque isolément à la tâche; plus facilement, si le travail est réalisé en équipes disciplinaires et si celles-ci peuvent compter sur le soutien nécessaire. À l'expérience, certains diront même : hors de l'équipe, point de salut! Il ne faut pas oublier non plus que, de toutes façons, l'enseignant fait déjà des choix pédagogiques et que tenter de relever le défi ne peut qu'améliorer sa pratique.

Il y a aussi moyen de soutenir la démarche en organisant des activités de perfectionnement ou en recourant à l'aide de personnes-ressources. On peut ainsi se familiariser avec les objectifs, les conditions et le processus de l'opération.

Le travail en équipe disciplinaire a les avantages encore :

- de permettre le partage des compétences et des expériences;
- de favoriser l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants;
- d'assurer la visée des apprentissages essentiels par l'ensemble des enseignants d'une même discipline et tout au long des cinq années du secondaire.

Responsable de l'enseignement d'une discipline, l'équipe disciplinaire doit identifier :

- les concepts de base, les fondements historiques et méthodologiques de cette discipline;
- la portée et les limites de cette discipline; les défis à relever; les répercussions de ce savoir sur les personnes et sur la société;
- les connaissances essentielles que doit acquérir l'élève;
- les habiletés, les attitudes et les valeurs que l'enseignement de cette discipline peut plus spécifiquement aider l'élève à développer.

Notons enfin que les introductions des programmes d'études du Ministère s'inscrivent dans cette démarche d'identification des apprentissages essentiels spécifiques aux disciplines. Le terrain est déjà déblayé.

Revoir les plans de cours

Une fois l'essentiel de la discipline identifié, il revient à chaque enseignant de réviser son plan de cours sous cet éclairage. En somme, il s'agit de se demander :

- quels objectifs proposer aux élèves en introduisant le cours?
- sur quels concepts, sur quels principes insister?
- comment faire comprendre la méthode propre à cette discipline?
- quelles lectures, quelles activités, quels travaux personnels proposer?
- comment évaluer, par les contrôles périodiques et les examens, cette maîtrise de l'essentiel par les élèves ?

Si nous visons à «centrer l'enseignement sur l'essentiel des disciplines», telles nous paraissent les deux étapes de la démarche pédagogique :

- identifier la contribution spécifique des diverses disciplines à la formation fondamentale des élèves;
- revoir les plans de cours et les pratiques pédagogiques en fonction de ces apprentissages disciplinaires essentiels.

TROISIÈME PARTIE

Les conditions de succès de ces démarches

Les membres du comité ont cru utile de rappeler brièvement, dans cette partie du fascicule 2 du *Guide*, les principales conditions d'efficacité de ces démarches d'implantation d'une pédagogie de formation fondamentale. À cet effet, ils ont ici retenu l'essentiel des conditions déjà signalées de même que quelques observations des enseignants de Jean-de-la-Mennais.

Les premières conditions concernent la mobilisation du personnel et les autres, l'implantation de la pédagogie.

1. LA MOBILISATION DU PERSONNEL

Une approche maison

Il faut partir d'où l'on est et composer avec le milieu. C'est-à-dire partir de la réflexion et des acquis antérieurs de l'institution et composer avec les attitudes du personnel et le mode de fonctionnement propre de l'école.

Un projet net

Pour s'engager, le personnel doit voir clairement les objectifs du projet, faire siens les contenus conceptuels, savoir exactement ce qu'on attend de lui et reconnaître le profit qu'il tirera de l'expérience.

De solides appuis

Au départ, la direction de l'école doit déclarer son intérêt pour le projet et le soutien qu'elle entend lui apporter. Comme pour toute entreprise institutionnelle, il importe de confier à un leader reconnu la responsabilité du dossier. Enfin, un comité aviseur sera créé et chargé de la planification, de l'accompagnement et de l'évaluation des démarches.

Un consensus institutionnel

Un tel projet exige un accord de principe du personnel. Sans doute devra-t-on commencer avec les enseignants intéressés et ne pas attendre que tous «embarquent». Encore faut-il identifier les résistants et prendre le temps de les rencontrer personnellement.

Un fonctionnement efficace

Il revient au porteur du dossier et au comité aviseur de planifier avec précision la démarche, de l'accompagner, de l'évaluer et d'en faire rapport au milieu. On soignera particulièrement l'information à transmettre au personnel et la communication entre les groupes de travail et les membres du comité aviseur.

Le temps Des changements d'attitudes et d'approche pédagogique exigent du temps. Des institutions réputées, comme l'Université Harvard ou le Collège Alverno, ont mis plus de cinq ans à opérer une telle conversion pédagogique. Avant que la nouvelle pratique ne se généralise dans l'école, il faut prévoir consacrer une année à l'expérimentation avec les enseignants intéressés.

2. L'IMPLANTATION DE LA PÉDAGOGIE

Nous avons proposé, dans ce fascicule, deux démarches. Dans la foulée du fascicule 1, où l'école avait identifié des objectifs de formation fondamentale, nous avons voulu dire comment centrer l'enseignement sur ces compétences génériques transdisciplinaires. Puis, reconnaissant que chaque discipline doit aussi contribuer spécifiquement à la formation fondamentale de l'élève, nous avons essayé de montrer comment centrer l'enseignement et l'apprentissage sur l'essentiel des diverses disciplines.

Les compétences génériques transdisciplinaires

Au cours de rencontres pédagogiques, les enseignants, en assemblée plénière et en ateliers, se familiarisent avec le concept de la compétence générique retenue par l'école et avec sa démarche d'implantation. À l'aide, au besoin, de personnes spécialisées en la matière.

L'essentiel des disciplines

Il suffira probablement d'une session d'études pour définir ce qui, en principe, constitue l'essentiel des disciplines : concepts de base, fondements historiques et méthodologiques. Il revient alors aux enseignants, préférablement en équipes disciplinaires, d'identifier ces éléments essentiels de leurs disciplines. Ces assises des disciplines étant identifiées, les enseignants revoient ensuite leurs plans de cours en fonction de ces apprentissages fondamentaux. Ils précisent leurs objectifs, arrêtent les lectures et les travaux personnels des élèves, les activités de classe, les contrôles et examens pertinents à la poursuite de ces objectifs.

Le support institutionnel

Le succès de la démarche tient aux éléments suivants du soutien institutionnel :

- **l'organisation :** les responsables doivent préciser l'approche retenue et présenter un devis précis des opérations;
- **l'information :** on doit constituer une documentation écrite pertinente; renseigner le personnel en assemblée plénière; fournir l'aide de consultants; organiser, au besoin, une activité de perfectionnement; assurer la communication entre les individus, les groupes de travail et les membres du comité aviseur.
- **l'accompagnement :** les enseignants, durant leur démarche, doivent pouvoir recourir aux maîtres expérimentés, à une personne-ressource de l'extérieur, aux membres du comité aviseur.
- **l'évaluation :** les responsables du projet doivent prévoir la façon dont ils procéderont à l'évaluation continue de la démarche et au rapport qu'ils feront au personnel de cette évaluation. Ils doivent prévoir, en particulier, la façon de comparer les résultats de l'ensemble des élèves de l'école et de ceux des classes-cibles relativement à la maîtrise des compétences visées.
- **la généralisation :** le comité aviseur doit prévoir la façon dont il généralisera cette pédagogie de formation fondamentale dans toute l'école, à partir des groupes-cibles expérimentaux.

EN CONCLUSION

Ainsi se termine le fascicule 2 du *Guide d'implantation d'une pédagogie de formation fondamentale*. Il nous restera, dans un troisième et dernier fascicule, à proposer des façons de faire pour *évaluer* les apprentissages de l'élève en matière de formation fondamentale.

BIBLIOGRAPHIE

(Ces documents sont disponibles au
Centre de documentation du CADRE)

CADRE. *La formation fondamentale. Guide de réflexion* préparé à l'intention des directeurs et des conseillers pédagogiques de première à troisième secondaire. Montréal : CADRE, 1990.

CADRE. *Guide d'implantation à l'école secondaire d'une pédagogie de formation fondamentale*. Fascicule 1 : La sensibilisation et la mobilisation du milieu; l'identification d'objectifs de formation fondamentale. Montréal : CADRE, 1992.

College Board. *Academic Preparation for College : What Students Need To Know and Should Be Able To Do*. New York : The College Board, 1983.

Comité catholique du Conseil supérieur de l'Éducation. *L'enseignement moral et religieux catholique au secondaire*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : C.S.E., juin 1991.

Conseil supérieur de l'Éducation. *L'intégration des savoirs au secondaire*. Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec : C.S.E., 1991.

Conseil supérieur de l'Éducation. *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*. Avis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et au ministre de l'Éducation. Chapitre 3, pp. 37-47. Québec : C.S.E., 1992.

Conseil supérieur de l'Éducation. *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Chapitre 1, pp. 8-15. Québec : CSE, 1990.

Council for Basic Education. «Standards : a Vision for Learning», dans *Perspective*, vol. 4, no. 1, Reston, Va : NASSP, 1991.

D'Amour, Cécile. «Vers une intégration dans les programmes d'études», dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, no 1, septembre 1991, pp. 24-29.

Forcier, Paul et Laliberté, Jacques. «Enseigner ... oui, mais comment», dans *Pédagogie collégiale*, vol. 6, no 3, pp. 21-26. (Recension de l'ouvrage de Michel Develay : «De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire», Paris, ESF éditeur, 1992).

Gadbois, Louis. «La formation fondamentale à l'heure du réalisme», dans *Prospectives*, vol. 25, no 3, octobre 1989, pp. 124-132.

Ministère de l'Éducation (Direction générale des programmes). *Répertoire des programmes de formation générale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire*. Québec : M.E.Q., 1989.

Ministère de l'Éducation. (Direction de la formation générale des jeunes). *Pour une visée de formation fondamentale au préscolaire, au primaire et au secondaire. Cadre de référence*. (Document de travail). Québec : M.E.Q., mai 1993.

National Commission on Excellence in Education. *A Nation at Risk*. 1981. (Le rapport de la commission a été reproduit en entier dans *The Chronicle of Higher Education*, 4 mai 1983.)

ANNEXE 1

COMPÉTENCES GÉNÉRIQUES TRANSDISCIPLINAIRES : NIVEAUX ET SEUILS DE COMPÉTENCE

SAVOIR LIRE

(École secondaire Jean-de-la Mennais)

PREMIER NIVEAU : **RÉSUMER** : reformuler dans ses mots l'essentiel d'un texte.
(1re et 2e secondaire)

1. Décoder les différents types de signes utilisés dans un texte.
   Reconnaître les mots, connaître leur signification, les signes de ponctuation, les symboles et les sigles utilisés.
   Synonymes : traduire, déchiffrer, décrypter, épeler, ...

2. Repérer des informations contenues dans un texte.
   Qui a dit que? Combien y avait-il de? Comment se nomme? Où a eu lieu? Quel temps faisait-il?
   Synonymes : retrouver, localiser, détecter, déceler, ...

3. Reformuler les informations contenues dans un texte.
   On ne change rien à l'information, mais on comprend suffisamment le sens pour le redonner dans une forme personnelle.
   Synonymes : énoncer ou dire autrement, présenter différemment, exposer la même information sous une autre forme, ...

4. Identifier l'information essentielle d'un texte.
   Identification du message.
   Synonymes (essentiel) : fondamental, principal, capital, dominant, primordial, le plus important, vital, ...

DEUXIÈME NIVEAU : **ANALYSER** : présenter l'articulation d'un texte.
(3e et 4e secondaire)

1. Refaire le plan d'un texte.
   Reconstruire l'organisation générale du texte, son déroulement : titres, sous-titres, sections, ...
   Synonymes (refaire) : reprendre, reconstruire, récrire, restaurer, rétablir, recréer, ... **(plan)** : orchestration, organisation, maquette, ébauche, schéma, ...

2. Classer, trier et regrouper l'information.
Ordre séquentiel, ordre logique, identification de faits, d'opinions, ...
Synonymes : arranger, assigner, attribuer, cataloguer, classifier, différencier, diviser, ordonner, répertorier, séparer, ...

3. Caractériser les liens.
Nature des liens : opposition, collaboration, cause, effet, influence, déroulement parallèle ou concomitant, concordance, ...
Synonymes : circonstancier, définir, désigner, dépeindre, distinguer, individualiser, spécifier, marquer, préciser, ...

4. Déterminer l'importance relative des composantes.
Pertinence : éléments ou actions essentielles, secondaires, périphériques.
Synonymes **(composantes)** : parties, actes, strophes, paragraphes, extraits, fragments, morceaux, sections, passages, ...
(déterminer l'importance) : fixer les valeurs, décider du poids, juger de la gravité, de l'intérêt, statuer, se prononcer sur la nécessité d'une composante, ...

TROISIÈME NIVEAU : **SYNTHÉTISER** : mobiliser et transformer l'information pour la rendre utilisable. (5e secondaire)

Présenter plusieurs éléments d'information sous une forme cohérente, structurée, homogène et personnelle, tout en faisant que l'information devienne autre chose : apport d'un nouveau point de vue, d'une dimension inédite. Émerger, se distinguer, ...

1. Planifier l'organisation de la recherche de l'information.
Établir une bibliographie pertinente, décider des types de documents les plus adéquats, ... Établir une hypothèse.
Synonymes : prévoir, dresser un devis, projeter, établir une stratégie, choisir un mode de recherche opérationnel, orchestrer la cueillette de données, ...

2. Rédiger un plan de présentation de l'information.
Organiser les choix : établir l'ordre logique et séquentiel pertinent à la démonstration; structurer l'information de façon cohérente, structurée et homogène.
Synonymes : concevoir l'organisation, décider de la nature du traitement, de son ordre, du fil conducteur, ...

3. Critiquer l'information.
Qualités et défauts de l'information : sa crédibilité, sa profondeur ou son caractère superficiel, sa valeur globale.
Synonymes : discuter, analyser, examiner, arguer, argumenter, débattre, mettre en doute, mettre en question, évaluer, juger, ...

4. Se définir par rapport à l'information.
Prendre position, faire des choix de valeurs, choisir un point de vue, établir sa propre pensée.
Synonymes : opinion, pensée personnelle, appréciation, thèse originale, avis distinct, façon de voir, ...

SAVOIR TRAVAILLER
(Commission scolaire de Chambly)

NIVEAUX DE COMPÉTENCE

Pour savoir travailler, l'élève doit développer **sept capacités** :

1. L'élève sera capable de mieux s'organiser dans son métier d'élève.
2. L'élève sera capable de suivre un cours de façon plus active.
3. L'élève sera capable d'apprendre plus efficacement.
4. L'élève sera capable de répondre plus adéquatement à un examen.
5. L'élève sera capable de développer des méthodes plus systématiques de recherche.
6. L'élève sera capable de communiquer de façon plus claire les résultats d'une recherche.
7. L'élève sera capable de participer à une réunion de façon plus active.

SEUILS DE COMPÉTENCE

Par exemple, pour la capacité 1 :

Pour être «capable de mieux s'organiser», l'élève de 1re secondaire devra :

- présenter des travaux selon les cinq indicateurs suivants :
  - conserver et consulter au besoin les modèles de présentation;
  - dater ses travaux;
  - faire un brouillon avant d'écrire au propre;
  - écrire lisiblement au stylo ou dactylographier;
  - veiller à la propreté et éviter les ratures.
- aménager son cahier à anneaux (six indicateurs);
- utiliser son agenda (cinq indicateurs);
- planifier ses activités (cinq indicateurs);
- se créer un environnement favorable à l'étude (trois indicateurs);
- développer des habitudes précises de travail scolaire (neuf indicateurs).

ANNEXE 2

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

RÉSUMER

1. Dessiner le plan des lieux, faire une maquette à partir du texte.
2. Faire un schéma représentant le décor... décrit dans le texte.
3. Donner «x» mots clés résumant bien le texte.
4. Trouver un titre significatif à tel ou tel paragraphe.
5. Inscrire le titre du texte et les sous-titres.
6. Reformuler une question, un paragraphe, un extrait...
7. Déduire le sens d'un sigle à partir du contexte.
8. Imaginer et rédiger «x» questions pour vérifier la compréhension des autres lecteurs.
9. Faire un tableau pour regrouper l'information selon des caractéristiques, des dates, des lieux, ...
10. Décrire une image, une carte, un graphique, ...
11. Mettre sous forme de graphique des informations contenues dans un texte.
12. Illustrer par bandes dessinées, affiches, annonces publicitaires, slogan.
13. Répondre par écrit à des questions.
14. Rédiger un compte rendu de lecture.
15. Imaginer une question d'information et l'adresser à un autre qui, lui, devra faire la recherche pertinente à la réponse (et inversement).

ANALYSER

1. Souligner, encercler, ... les mots qui signifient que ...
2. Réaliser un tableau comparatif et hiérarchisé des arguments en faveur ou contre telle ou telle situation.
3. Placer par ordre d'importance les «x» éléments du texte.
4. Faire un tableau synoptique.
5. Imaginer une question d'analyse et l'adresser à un autre qui, lui, devra faire la recherche pertinente à la réponse (et inversement).
6. Faire un graphique en plaçant les «x» : influence, valeur, impacts, ...
7. Réaliser une affiche miniature ciblant ou marquant l'opposition, la collaboration, ...
8. Présenter oralement ou par écrit une problématique.
9. Répondre par écrit à des questions de compréhension et d'analyse du texte.
10. Analyser une image, un graphique; en faire le commentaire; expliquer ses choix.
11. Remettre dans l'ordre original un collage de différents paragraphes du texte.
12. Reporter sur une carte des phénomènes liés entre eux par des caractéristiques à découvrir dans le texte : évolution dans le temps, dans l'espace; importance du phénomène dans un territoire par rapport à un autre, ...
13. Traduire par une gestuelle appropriée, un mouvement décrit dans le texte.
14. Compléter des exercices de closure (textes à trous élaborés selon des règles précises).

SYNTHÉTISER

1. Traiter un aspect de l'information contenue dans des textes, de telle sorte que du travail d'un premier élève découle celui d'un deuxième équipier, et ainsi de suite.
2. Simuler diverses situations à partir de lectures déterminées à l'avance ou, à tout le moins vérifiables :
   2.1 Campagne électorale, débats en chambre, négociations, ...
   2.2 Tribunaux : protection du consommateur, cour des petites créances, ...
   2.3 Mémoire sur un sujet «x» adressé à «y».
   2.4 Dépliant ou feuillet faisant le point sur tel ou tel aspect d'une question traitée.
   2.5 Présentation d'un communiqué scientifique (simulant les procédures d'un congrès).
3. Monter un dossier avec une préface qui en fait la synthèse.
4. Élaborer une bibliographie commentée : ce qui a été retenu, ce qui n'a pas été retenu : pourquoi?
5. Choisir et justifier un slogan dans un dossier précis.
6. Enquêter et rédiger un rapport d'enquête.
7. Vérifier la crédibilité d'un texte d'information.
8. En équipe, cerner un concept et en donner une définition rigoureuse et originale.
9. Critiquer une oeuvre artistique : prendre position sur le sens de l'oeuvre.
10. Imaginer une question de synthèse et l'adresser à un autre qui devra faire la recherche pertinente (et inversement).
11. Tirer une généralisation de l'étude d'un dossier statistique.

(ÉCOLE SECONDAIRE JEAN-DE-LA-MENNAIS)

ANNEXE 3

COMPÉTENCES GÉNÉRIQUES DISCIPLINAIRES

Note : À titre indicatif, nous tirons des études citées dans la bibliographie les exemples suivants de compétences génériques disciplinaires.

ARTS

Par l'art dramatique, les arts plastiques, la danse et la musique :

- découvrir le sens des perceptions du réel et s'exprimer (Répertoire);
- comprendre et apprécier les oeuvres de divers arts (College Board);
- exploiter les oeuvres d'art pour s'exprimer (MEQ).

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX

Voir les exemples cités dans la présente brochure (2e partie, 1.1).

LANGUES

- Lire de façon critique : comprendre, interpréter, évaluer, utiliser (College Board).
- Investiguer les différentes formes d'usage de la langue (Curriculum 11-16).
- Écrire : s'informer, organiser ses idées, formuler sa pensée (College Board).
- Écouter et discuter intelligemment (Nation at Risk).
- Respecter les conventions linguistiques (Curriculum 11-16).
- Découvrir son héritage culturel (Nation at Risk).

MATHÉMATIQUE

- Maîtriser les concepts de base et savoir passer du concret à l'abstrait (College Board).
- Organiser, interpréter, critiquer, communiquer l'information quantitative notamment par l'informatique (MEQ).
- Résoudre des problèmes quantitatifs : identifier le problème; le définir; choisir, utiliser et évaluer une solution (Répertoire).
- Appliquer les techniques mathématiques à la vie courante (MEQ).

SCIENCES HUMAINES

- Maîtriser les concepts de base des sciences humaines (College Board).
- S'intégrer à la société par la compréhension de sa dynamique (histoire), de son territoire (géographie), de ses ressources (économie) et de ses formes sociales (sociologie) - (Répertoire).
- Savoir traiter l'information : cueillette, analyse, interprétation et communication des données (College Board).

SCIENCES PHYSIQUES ET TECHNOLOGIES

- Maîtriser les concepts de base, les lois et les théories fondamentales qui donnent un sens à la réalité physique, biologique et technologique (Nation at Risk).

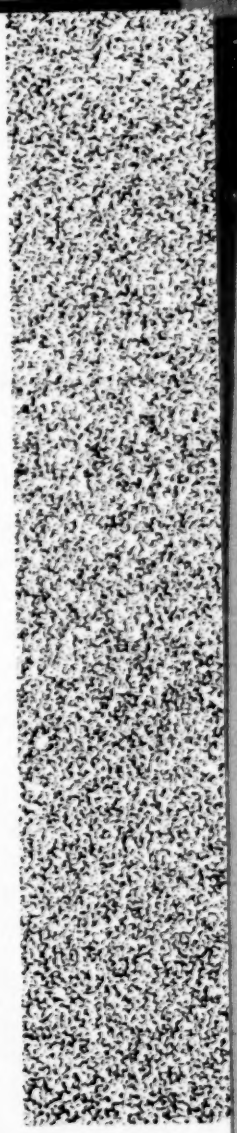
- Découvrir et mettre en pratique la méthode expérimentale des sciences : observation du phénomène; formulation d'une hypothèse; vérification de l'hypothèse par l'expérimentation; analyse, interprétation et communication des résultats (Desautels -AQPC).

- Savoir distinguer l'évidence scientifique de l'opinion personnelle (NASSP, Standards).

Dans la même série :

CADRE. *La formation fondamentale. Guide de réflexion* préparé à l'intention des directeurs et des conseillers pédagogiques de première à troisième secondaire. Montréal : CADRE, 1990.

CADRE. *Guide d'implantation à l'école secondaire d'une pédagogie de formation fondamentale.* Fascicule 1 : La sensibilisation et la mobilisation du milieu; l'identification d'objectifs de formation fondamentale. Montréal : CADRE, 1992.



CADRE

Centre d'animation,
de développement et
de recherche en éducation